

LA CIRCULARIDAD Y LA FIGURA EDUCATIVA COMO ELEMENTO VALIDANTE EN LA INTERVENCIÓN (VINCULACIÓN EMOCIONAL VALIDANTE)

Alberto González Baena y Nuria Martín Mendoza

872

1. Presentación.

Actualmente el perfil de los/las menores que se atienden en los recursos residenciales del sistema de protección de las diferentes comunidades autónomas en España está cambiando. Se está produciendo un aumento de las medidas de desamparo declaradas en las que aparecen cada vez más las causas de carácter patológico, cambiando de manera sustancial las características de los/las usuarios/as de estos recursos residenciales, incrementándose problemáticas relacionadas con la salud mental y/o el consumo de tóxicos en los/las menores que llegan al contexto de protección¹.

Es por esto que el Modelo de Vinculación Emocional Validante² tiende a trabajar desde una perspectiva psicoeducativa, dando una gran importancia a la vertiente relacional.

Partiendo de esta observación y desde la necesidad de definir con características comunes el nuevo perfil de población atendida, hacemos la siguiente distinción en lo que a rasgos habituales se refiere, pudiendo aparecer éstos con carácter sumativo y no de manera excluyente entre sí en los/las menores³:

- La existencia de antecedentes clínicos desde la infancia, y tránsito por distintos contextos profesionales sin haberse conseguido una adherencia al tratamiento.
- La explicación de la conducta observable desde la etiología del sufrimiento psíquico, considerándose dicha conducta como un síntoma.
- La presencia de patologías duales (trastornos psicóticos, TDAH, Trastornos depresivos y trastornos de conducta entre otros) con concomitancia con el consumo de tóxicos que desencadenan o agravan la conducta
- Existencia de una problemática relacional o trastornos vinculares que suelen expresar síntoma en sus contextos convivenciales.
- Aumento de Trastornos en los que el ambiente y el contexto podrían mediar como elementos de contención⁴. A raíz de este punto es por lo que damos tanta importancia a las características del educador.
- Otras carencias atribuibles a los y las menores relacionadas con:

1 Fernández del Valle, J.

2 Modelo de intervención en inicio en Centros de Justicia Juvenil (Ángel Estalayo y Juan Carlos Romero).

3 Características del perfil de internamientos terapéuticos. A. Estalayo, Olga Rodríguez, Juan Carlos Romero y Jon García.

4 L.A.V Fandiño.

- la capacidad autorregulatoria, por falta de diálogo interno que permita identificar qué se está haciendo y pensando.
- la capacidad reflexiva, no tomándose el tiempo necesario para ordenar, procesar, organizar y almacenar la información, si no que rápidamente tomándose decisiones y llegándose a conclusiones precipitadas.
- la capacidad de responsabilización sobre la propia conducta y las causas que la originan.
- la negación a iniciar voluntariamente y de forma aceptada procesos que ayuden a superar y corregir las dificultades presentadas.

Esto hace que el/la educador/a social tengan que reflexionar sobre su figura profesional para poder adaptarse a este nuevo perfil. Se hace necesario un trabajo previo en los contextos residenciales, enmarcado en un formato presencial más intensivo, que resulte profesional, guiado y orientado, y a su vez encaminado a trabajar aspectos, si se quiere más básicos, pero que son absolutamente necesarios, en los que la relación entre el/la menor y el/la educador/a social es la clave de la intervención. Y es aquí donde consideramos **a este/esta profesional en sí mismo/a como fuente de cambio**, como elemento clave y controlable en la relación con el/la menor, relación que en el contexto de los recursos residenciales es la esencia de la propia intervención en sí cambiando los objetivos de los propios dispositivos;

-Convertirse en dispositivos de psicoterapia de apoyo y generan una adhesión a la relación de ayuda.

-Establecer focos basados en la patología relacional.

-Abordar la involuntariedad a través de un vínculo contenedor y validante⁵.

Concluyendo de este modo, y tras haber analizado las características básicas de los/las usuarios de los contextos residenciales, que, si conocemos y controlamos adecuadamente en el/la educador/a social sus características, se pueden maximizar las opciones de éxito en la intervención.

2. Objetivos.

- Reflexionar sobre la práctica cotidiana en contextos de protección.
- Exponer factores personales y dinámicas relacionales que se pueden observarse en la intervención en la figura educativa.
- Favorecer la toma de contacto con los aspectos personales de la figura educativa que influyen en la práctica.
- Revisar componentes necesarios para facilitar un ambiente nutricional, contenedor y validante en los recursos residenciales.

3. El vínculo en la intervención educativa como factor necesario en la atención al nuevo perfil de menores.

Diferentes investigaciones y meta análisis han identificado **la calidad del personal en el trato directo** como uno de los factores claves para lograr resultados con diferentes tipos de programas de readaptación. En cualquier proceso relacional educativo el factor más estable, permeable al cambio y que siempre está, es la figura educativa. Es por ello que se propone un cambio de mirada hacia el profesional y sus características personales.

⁵ Valentín Escudero.



Podemos comenzar preguntándonos sobre cuáles son las características de un modelo de intervención más atractivas para el/la menor que sufre, de modo que el/la otro/a se convierta en un blanco identificativo lo bastante fuerte y positivo, que le permita dejar las identificaciones negativas propias de unos padres que fallan, y construirse otras. Y desde esta perspectiva adquiere gran importancia el papel del **vínculo educativo**⁶ entre el/la educador/a y el/la menor, como base de la relación, entendida como elemento primario de la intervención en los contextos de vida cotidiana de los recursos residenciales.

Por tanto, este vínculo educativo es necesario, y para que efectivamente sea educativo tiene que estar basado, desde la perspectiva profesional y partiendo de los estilos de crianza en⁷:

- Factores individuales que guíen la forma de establecer la relación con cada menor que no tengan base patológica.
- El mantenimiento de unas características que le proporcionen mayor carácter educativo. Cumpliendo para ello con dos parámetros, que sea contenedor y validante.
 - Contenedor en cuanto que recoge lo que el/la otro/a pone sobre uno/a mismo/a de forma inconsciente.
 - Validante, desde el ayudar al otro a reconocer la emoción, y dando permiso a la emoción conectándola con aquel aspecto que le haga sufrir.
- La concepción como referente que mantiene un equilibrio en la intervención aunque ésta sea violenta, interviniendo sobre la inestabilidad desde su estabilidad.
- La generación de relaciones placenteras.

4. Del vínculo al profesional y sus características personales.

En el establecimiento del vínculo educativo, es necesario darse cuenta de que la conducta de uno/a es el “estímulo competente”⁸ de la conducta de la otra persona. Es necesario analizar cómo **nos relacionamos** (cuando **TÚ** haces “X” **YO** me siento “Y”, y viceversa). Este tipo de influencia entre TÚ y YO, la denominamos “circularidad”, por el carácter infinito que tiene en la relación, en la que las conductas de uno/a u otro/a sujeto están condicionadas de manera permanente y recíproca.

La problemática de estos/estas menores puede ser entendida por tanto, no como una relación causa-efecto, sino como una **dinámica relacional circular**. Nos basamos en la perspectiva de los factores comunes, en la relación de ayuda o psicoterapéutica. Esta visión se fundamenta en recoger los aspectos de buen pronóstico que se recogen en todos los modelos de psicoterapia. En este sentido, cuando nos adentramos en el concepto de circularidad, nos basamos en concepto de ambiente invalidante⁹.

Las dinámicas relacionales contribuyen a generar un **ambiente familiar**, un sistema que responde a un principio holístico desde el que el todo supone una entidad diferente a la suma de las partes. Dicho ambiente acaba influyendo a cada uno/una de sus componentes, que no suele ser consciente de dicha influencia.

6 Bowlby

7 Método de Vinculación Emocional Validante. A. Estalayo, Juan Carlos Romero, Olga Rodríguez

8 Antonio Damasio, 2005.

9 Concepto utilizado y explicado previamente por Marsha Linehan. Tras el análisis de lo invalidante se concluyen las características de lo validante.

Dichos ambientes pueden ser funcionales o validantes de las emociones de sus componentes (contribución en la **regulación emocional**) o invalidantes.

Ello nos llevaría a establecer el foco de la intervención sobre **las dinámicas relacionales**.

Es necesario para el/la profesional aprender a ver esa circularidad, ser consciente de la dinámica relacional que se genera y entender la mutua influencia de los estados emocionales para llegar a una definición relacional del problema, y a posteriori concretar la intervención desde la propia relación.

Desde la necesidad de encontrar las claves de los aspectos básicos puestos en la relación, para poder diseñar intervenciones válidas y ajustadas a las necesidades identificadas en los/las menores, analizamos cuáles son los pilares en la interacción (bidireccional), llegando a la conclusión de que éstos forman parte de las personas que participan en la relación, y que, con carácter substancial, **se pueden identificar como características personales en los/las participantes en la relación las siguientes: estilo de apego, estilo relacional, vivencia de las emociones básicas, capacidad de mentalización y roles recíprocos aprendidos**, los cuales fueron elegidos por su carácter no patológico¹⁰.

La combinatoria de estas características personales cobra una forma concreta en cada individuo, que le da idiosincrasia y que se corresponde con lo que denominamos circularidad interna. Y por ello controlando éstos en el/la propio/a educador/a social se consigue mejorar el vínculo educativo que se da con el/la menor.

De este modo, se parte de la generación de un **ambiente validante** fruto de la interacción entre variables individuales (estilos de relación, estilos de apego o crianza, emociones, capacidad de mentalización y roles recíprocos) que permite la maduración de los/las menores.

Tras haber llegado a todas las ideas expuestas hasta el momento, nos adentramos a partir de ahora en las variables sobre las que el/la educador/a social es necesario que reflexione a título personal y en relación a los/las menores objeto de la intervención.

Entendiendo qué variables están puestas en la relación por ambas partes, se entenderá mejor la dinámica relacional producida y, como explicábamos anteriormente, el/la profesional desde el control de sí mismo se convertirá en una fuente de cambio validante para el/la menor.

Los estilos educativos los analizamos en base a tres parámetros (control, y comunicación y afecto) y la predominancia de uno sobre otro, la cual marcará nuestro estilo personal:

- **Democrático**: control alto, afecto y comunicación alto.
- **Autoritario**: control alto, afecto y comunicación bajo.
- **Permisivo**: control bajo, afecto y comunicación alto.
- **Negligente**: control bajo, afecto y comunicación bajo.

Conocer desde dónde nos posicionamos en la intervención y cuál es nuestro estilo educativo predominante ayudará a entender por qué una relación (intervención de base) es más o menos efectiva, teniendo en cuenta claro está, que estos parámetros también están en la otra persona.

10 A. Estalayo, Juan Carlos romero y Olga Rodriguez, Estilos de crianza.

Otra de las variables que analizamos es **el estilo de apego** con el que nos identificamos. La clasificación la realizamos teniendo en cuenta la imagen que tenemos sobre nosotros mismos y la imagen que tenemos sobre los/las demás¹¹:

- **Seguro**: cómodo con la intimidad y la autonomía. Buena imagen de los/las demás y de sí mismo.
- **Preocupado**: ambivalente, demasiado dependiente. Buena imagen de los/las demás y baja de uno mismo.
- **Resistente**: negación del apego, contra-dependiente. Mala imagen de los/las demás y alta de uno mismo.
- **Temeroso**: miedo al apego, evitativo. Mala imagen de los/las demás y de sí mismo.

Valoramos como necesario que el/la profesional pueda identificar en sí mismo/a (y en el/la menor) estas dos variables analizadas, de tal manera que sepa cuánto de sí hay en la relación (vínculo educativo) y cuánto es de otra persona (el/la menor).

Otro de los aspectos de análisis importante es el de las **emociones**.

“Una emoción es esencialmente un programa motor no aprendido e innato, al que se añaden algunas estrategias cognitivas, que en conjunto tienen como finalidad la conducción de la vida” (Damasio). Es una reacción automática, adaptativa que responde a un estímulo externo competente.

Existen 6 emociones primarias (innatas): miedo, tristeza, alegría, asco, ira, sorpresa; siendo las emociones sociales las secundarias, por ejemplo la vergüenza o el pánico asociadas al miedo.

El sentimiento, a diferencia de la emoción, es siempre una cognición acerca de lo que sucede en la emoción, es decir, una cognición sobre aquello que nos emociona.

Todas las emociones tienen una importante base biológica y forman parte del arsenal con el que nacemos, transmitiéndose genéticamente.

Se tiende a creer, que las emociones sociales están determinadas por el aporte de formación cultural a través de la educación de los padres o escuela, sin embargo ello no es así. **La cultura sólo puede modular la expresión de estas emociones y orientar su manifestación** de manera que se acabe utilizando bien o mal la capacidad innata para experimentar y expresar estados emocionales.

En ocasiones la capacidad para expresar estos estados emocionales está alterado, pudiendo sentirse una emoción primaria, pero actuando según otra emoción primaria diferente.

Cuando el contenido de lo que se siente es consciente, la persona puede identificar la emoción en el momento, o incluso pudiera haberla tenido identificada previamente, pero, aun así, la conducta que acompaña a la emoción no es la correspondiente, decimos que **la emoción está desregulada**. Por ejemplo, cuando la tristeza desencadena un acontecimiento de violencia que más debiera interpretarse como conducta asociada a la ira que a la tristeza, en este caso diríamos que está desregulada.

Cuando los contenidos emocionales están más ocultos y el/la menor tiene dificultades para identificarlos, hablamos de una **emoción invalidada**¹².

11 Estilos de apego adulto, Bartholomew, 1990.

El análisis de qué emociones experimentamos, el grado de conciencia sobre ellas y cómo las actuamos, son claves para identificar en nuestro mundo interno cómo procesamos las emociones primarias, las cuáles son necesarias tener reguladas y validadas para poder identificarlas correctamente en la otra persona, en este caso en el/la menor objeto de nuestra intervención.

Al unísono de esto, tenemos que abordar aquí el proceso de **mentalización**¹³, puesto que ésta es la actividad mental por la cual interpretamos qué siente y qué piensa el/la otro/a, y en la medida en que este proceso se dé adecuadamente, la interacción, la relación, la intervención y por tanto el vínculo se establecerá de manera más efectiva, porque las atribuciones sobre las que formularemos nuestra conducta cada vez, estarán más o menos cerca de la realidad y por tanto el contacto será más o menos efectivo.

La mentalización es una forma de actividad mental imaginativa, predominantemente preconscious, que interpreta el comportamiento humano en términos de estados mentales intencionales (necesidades, deseos, creencias, sentimientos, objetivos, etc.). La mentalización es imaginativa en la medida en que tenemos que “imaginar” qué ha de estar pensando o sintiendo la otra persona; un indicador importante de la alta calidad de la mentalización es la conciencia de la dificultad de conocer de manera absoluta lo que está en otra mente diferente a la nuestra, dada su esencial opacidad.

En un sentido más amplio, alude a una capacidad esencial para la regulación emocional y el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, así como para la transformación y el refinamiento de las emociones y los impulsos. Requiere de una amplia gama de operaciones cognitivas, como **atender, percibir, reconocer, describir, interpretar, inferir, imaginar, simular, recordar, reflexionar y anticipar**.

Durante los primeros meses de vida, las funciones de regulación corporal y afectiva de un bebé las hace su madre, padre o el adulto cuidador. A partir del sexto mes, este/esta bebé va desarrollando sus habilidades primitivas de mentalización, que se irán ampliando y complejizando durante los siguientes años de su desarrollo. La evaluación sobre en qué momento evolutivo del proceso de mentalización se encuentra el/la menor es importante para poder entender cuál es su posición en la relación.

En ocasiones, esta capacidad de mentalización está conseguida plenamente, pero por diferentes cuestiones se pueden producir situaciones en las que mentalicemos de una manera poco ajustada, por ello la reflexión sobre cómo mentalizamos como profesionales en momentos difíciles y cómo mentaliza la otra persona es necesaria en la intervención.

Se pueden producir diferentes tipos de pre mentalización, pasamos a explicarlos a continuación.

Modo de equivalencia psíquica. El niño/a, hasta los tres años de edad, funciona en este modo prementalizado, es decir, considera que sus ideas son réplicas directas de la realidad misma, no representaciones de ella.

En este modo prementalizado, en su realidad psíquica (que refleja la realidad física), no es posible todavía diferenciar la realidad psíquica de otra persona de la propia. La mente ajena no puede todavía ser representada como una entidad separada, con un punto de vista

12 Aceptación utilizada por Ángel Estalayo en la explicación del Método de Vinculación Emocional Validante.
13 Fonagy.



independiente y diferente del propio, y albergando un contenido consistente en una “creencia”, distinta a la realidad. Hay, entonces, una equivalencia entre pensamiento y realidad. De este modo, la fantasía proyectada sobre el mundo externo es vivida y sentida como totalmente real.

Cuando tiene vigencia este modo de experimentar los estados mentales no es posible que haya distintos puntos de vista sobre el mismo hecho, ya que pensamiento y realidad no se diferencian y, por tanto, hay sólo una única forma de ver a esta última. Consiste en que la persona no siente que sus ideas sean representaciones de la realidad, sino más bien replicas idénticas de la misma, reflejos de ésta que son siempre verdaderos y compartidos por el resto. Se da un pensamiento de dentro hacia afuera.

Modo “Como Si” (Modo Fingido). Cuando se puede mentalizar a nivel cognitivo pero no hay ninguna conexión con los afectos internos. Acaba siendo hablar por hablar porque no se conecta con nada real. Esta forma es la más peligrosa porque puede llevar a engaño, parece que se funciona bien y se está en el vacío. Se habla y habla, pero no hay evolución. La persona que escucha ve una brecha entre las palabras y la realidad afectiva. Sólo se pueden identificar los pensamientos como tales, sin confundirlos con la realidad cuando estén desacoplados del mundo real.

Modo Teleológico. El/la menor interpreta el comportamiento de la otra persona en término de las consecuencias de sus actos, sin tener en cuenta sus estados mentales. Una interpretación de la realidad muy pegada a las conductas (los hechos), sin ver que detrás de eso puede haber otras cosas. Se generan pensamientos de solución rápida.

La última variable que vamos a analizar es la de los **Roles recíprocos**, entendidos como formas concretas de relación entre el mundo interno que tiene el/la sujeto y su mundo externo que se sintetizan en determinadas dinámicas circulares que se graban en las relaciones primigenias. Son huellas relacionales tempranas (patrones relacionales).

Desde ellas, se establecen e interpretan las relaciones actuales. Se corresponden con dinámicas de actitud y contra-actitud. La suma de patrones puede referirse o constituir la IDENTIDAD propia.

Lo problemático de este aspecto se basa en su rigidez, escaso número de díadas que hace el registro relacional muy limitado, máxime si las huellas relacionales se basan en dinámicas relacionales patológicas.

Es importante comprender que se graban los dos polos de un patrón relacional; por ejemplo humillado-humillador. Desde la práctica profesional resulta substancial tenerlo en cuenta para ubicarse en la relación, y para poder dar una respuesta que no cronifique en la otra persona estos patrones relacionales tan limitados, más si cabe si tienen carácter patológico, elaborando respuestas que correspondan a otro tipo de patrón relacional.

5. Conclusión.

Ha habido un cambio de población tanto en expresión internalizante y externalizante basadas en dificultades psicosociales y relacionales que devienen de dificultades de contención del entorno del que provienen.

El componente vincular y relacional es de máxima competencia en estos perfiles máxime en contextos de alta intensidad.

En este sentido las características personales del profesional que contribuyen a desarrollar vínculos contenedores y validantes, son fundamentales.

En el desarrollo del método de Vinculación Emocional Validante se hace un esfuerzo por rastrear propuestas teóricas de las que extraer características personales que ayudarán en este proceso, que serían, estilo relacional, apego adulto, emociones y roles recíprocos, que a su vez están relacionadas con las capacidades de autorregulación, reflexión y responsabilización que suponen objetivos fundamentales de intervención en estos perfiles y contextos.

Por último estos componentes personales serían los mismos en educadores/as y agentes que intervienen en el proceso, siendo muy importante ser conscientes y partir de esas dinámicas circulares que son fundamentales a la hora de intervenir.

El/la educador/a social, desde la dinámica relacional de carácter circular que se establece en el contacto con el/la otro/a (menor), se posiciona como agente de cambio, introduciendo características personales de sí mismo en la propia relación.

Por esto se ve necesario el análisis de los factores personales que tiene cada profesional, para desde el conocimiento de cuánto pongo de mí en la intervención poder reconocer los sesgos producidos desde mí en la manera de entender a la otra persona sobre la que recae la intervención, comprender por qué el/la menor se activa o desactiva ante dinámicas relacionales concretas, anticipar las posibles situaciones, y validar las emociones y limitar las manifestaciones inapropiadas que acompañen a la emoción vivida, de tal manera, que se construya sobre el/la otro/a (el menor) desde lo que pone, y se generen pilares propios que puedan acompañar su proceso evolutivo sin la necesidad permanente de mí.

6. Bibliografía.

- Abeijón, J.A. (2007). *María está enfadada. Terapia familiar desde Iberoamérica*. Buenos Aires. Edit. Tres haches.
- Bertolino, B. (2006). *Terapia orientada al cambio con adolescentes y jóvenes. Una nueva generación de procedimientos y prácticas respetuosas y eficaces*. Barcelona. Paidós.
- Blair, J.R. (2008). *The neurobiological bases of the conduct disorders*. En: *Institute G: The etiology of antisocial behavior: A developmental prospective*. 55º Congreso Annual de la American Academy of Child and Adolescent Psychiatry of Chicago.
- Caprara y Pastorelli (1996). *Indicadores precoces de adaptación social*. En: J. BUENDÍA (ed.). *Psicopatología de niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid. Pirámide.
- Cybulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Estalayo, A. Rodríguez, O y García, J. *Reflexiones en torno a los Internamientos Terapéuticos y su especificidad*.
- Estalayo, A., Rodríguez, O. y Romero, J.C. (2009). *Estilos de crianza y ambientes familiares en menores y jóvenes violentos. Un modelo psicoterapéutico de intervención*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente. Madrid. Nº48. 2º Semestre.
- Fernández del Valle, J (2003). *La intervención social en la protección de menores*.
- Fonagy, P. (1999). *Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría*. Aperturas psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis. Revista nº 003.
- Jeammet, P. (2002). *La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente. Nº 33/34.
- Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Barcelona. Paidós.
- Sluzki, C. (1994). *Violencia familiar y violencia política. Implicaciones terapéuticas de un modelo general*. En: D.FRIED SCHNITMAN (ed) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Vygostki (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Biblioteca de Bolsillo.

